

folyamatban felvállalt *női magatartás és választáshelyzetek kombinációinak* elemzését, aminek jelenleg az a vége, hogy „a nők önként kizárják magukat azokról a helyekről, ahol amúgy sincs semmi keresnivalójuk”. A strukturális elemzés újraírható formátumának javaslatával és a megértés során működésben tartott önreflexió gondolatának sugalmazásával (követésére méltó példáját jelentheti számunkra a könyv), az olvasó nehezen vonhatja ki magát hatása alól. Néha azért sikerül... pl. hiányérzetünk marad a Goffman-i tétel – lásd. a szexualizált tudattalan mintái „alapvető struktúráló alternatívák” – tényleges meghaladását illetően. Ti. az olvasó úgy érzi, mintha valami eredetvita lenne a háttérben, holott nézőpontok különbségéről van szó – ami valaha valahol az eredetről szól(t) – Bourdieu esetében a nemi diszkrimináció társadalmi alapjainak ideológiai eredetéről, míg a naturalizmusnál a nemek biológiai különbségének természetes adottságáról! Bár az is lehet, hogy a hiányérzet a naturalista gondolatok kifejtetlenségéből adódik. Továbbá a szimbolikus javak termelésének materialista elmélete – amit megelőlegez számunkra – valóban hiányzik ahhoz, hogy a maga teljességében átlássuk a szimbolikus javakkal való gazdálkodás kétségkívül vonzó vázlatát... Mindenesetre az olvasás végére érve, ha az író hön óhajtott politikai mozgósítása nem is, a gondolati mozgósítás működéskébe lép.

(Pierre Bourdieu: *La Domination Masculine. Édition du Seuil, Paris, 1998.* – magyarul: *Férfiuralom. Napvilág Kiadó Bp. 2000, fordította: N. Kiss Zsuzsa*)

Bojda Beáta



ISKOLA ÉS EREDMÉNYESSÉG

Abban a kérdésben, hogy melyik tényezőnek van nagyobb szerepe az iskolai eredményességben: a családnak vagy az iskolának, nemigen van vita. Abban azonban már gyakran, hogy ténylegesen melyik milyen mértékben járul hozzá az iskolai sikerekhez, s hogy az iskola egyáltalán hozzájárul-e valamilyen módon. A 60-as években az USA-ban született Coleman jelentés után sokáig tartotta magát a nézet, hogy az iskolának tulajdonképpen nincs is szerepe a teljesítménykülönbség magyarázatában, ez kizárólag a családi háttér különbségeiből ered. Az iskolai eredményesség kutatásának kezdete akkorra tehető, amikor ezt az állítást – összefüggésben a Coleman vizsgálat egyes módszereinek kritikájával – elkezdték az USA-ban megkérdőjelezni, s abból a feltevésből kiindulva, hogy az iskola is

hatással kell legyen a tanulói teljesítmények alakulására, az iskolát kezdték el e szempontból vizsgálni. A jelen kötet voltaképpen azt tekinti át, hogy mire jutott ez a kérdésfeltevés a 90-es évek elejéig-közepéig.

Miként az előszóban David Reynolds feleleveníti, a kötet közvetlen előzményét a Taiwani Egyetem meghívása jelentette hat fő számára, eredményesség kutatások állásáról előadások tartása céljából. Az itt megjelentetett írások nagyrészt ennek nyomán születtek. A másik előzményt egy nemzetközi kutatás előkészületi munkálatai jelentették: az ISERP (International School Effectiveness Research Project) ambiciózus, nyolc országra kiterjedő kutatást készített elő, amelynek során feldolgozták a kérdés korábbi irodalmát, s áttekintették az addig született kutatások eredményeit, részben, hogy az átfedéseket elkerüljék, részben, hogy a fehér foltokat feltérképezzék. A kötet írásai három részre tagolódnak: az első rész a hatékonyságvizsgálatok helyzetét tárgyalja, a második az újabb fejleményeket az iskolai eredményesség kutatásban, s a harmadik az új irányokat jelöl ki az iskolai eredményességvizsgálatok számára.

Az első rész országokként tekinti át, hogy mire jutottak az oktatáskutatók az iskolai eredményesség vizsgálata során az elmúlt évtizedekben: kanadai, egyesült államokbeli, norvég, angliai, tajvani, és holland tapasztalatok és eredmények kerülnek itt bemutatásra. Kanaadában három fő érdeklődési terület alakult ki a téma kutatása kapcsán: az iskolai klíma, hatékony vezetés, tanári hatékonyság vizsgálata. Norvégiában tág eredményesség definíciót használnak, itt a kérdés a komprehzív iskola fogalmához, a „streaming” gyakorlatának kérdéséhez és az iskolaméret vizsgálatához kapcsolódik. A norvég kutatások szerint az iskolai klímára az igazgató és a tanárok kapcsolata és kooperációja voltak a leginkább hatással. Az 1978 és 81 között folyó Bergen-projectben 67 iskola 1-4 évfolyamának követései vizsgálatára alapján pedig azt találták, hogy a teljesítménykülönbségekből a legtöbbet a tanulók kognitív képességei magyaráznak, az osztálytermi jellemzőknek csak 6-17 százaléknyi szerepük van ebben.

Az iskolai eredményesség vizsgálatok forrásvidéke az USA, a kutatások is itt a legelterjedtebbek, és itt mennek vissza legrégebbre. A kutatások még a 60-as évekig nyúlnak vissza, a Coleman jelentés (1966) születését közvetlenül követő időszakra, a Jencks és társai által végzett vizsgálat időszakára (1972). A Coleman jelentést követő időszakban a jelentésre irányuló kritikák nyomán más megközelítések kerültek előtérbe: elsősorban az átlagnál sokkal jobb vagy rosszabb teszt-eredményt elérő iskolákat kezdték vizsgálni, s a hatékonynak minősített iskolák jellemzőit részletesen ismertetni. A hatékonyságkutatók elsősorban ekkor a

kedvezőtlen tanulói összetétel ellenére is jól teljesítő iskolák iránt érdeklődtek, ezért elsősorban városi szegények iskoláit vizsgálták és köztük keresték a hatékonyságukat, s ezek sikerességi tényezőit igyekeztek korrelációk segítségével leírni. A hatékonyságkutatásokat gyakran jellemző, az esélyegyenlőség megvalósításának szándékához kapcsolódó „mozgalmi” attitűdjét jellemzi, hogy egyes kutatók nemcsak vizsgálták az iskolákat, hanem alapítottak és működtettek ilyeneket a 70-es években, ezzel az iskolafejlesztési vizsgálatok indulásához járultak hozzá, visszaszorítva megalapozottabb kutatásokat az USA-ban egy időre.

A 70-es évek végén, a 80-as évek első felében éppen a hatékony iskolák mozgalmát érte kritika módszertani és politikai orientációjáért, kifigurázták egyoldalú mintaválasztása miatt, mivel gyakran csak alacsony iskolázottságú városi körzetek iskoláira terjedtek ki a vizsgálatok. Az időszakban megalapozottabb kutatások kezdődtek: Az átlagtól eltérő iskolák vizsgálata finomodott, amint explicit módon vizsgálni kezdték az iskola „kontextusának” hatásait is. Ezek már különböző összefüggésekben vizsgálták az iskolai eredményességet, pl. a tanulók társadalmi összetétele (SES), iskolai urbanitás, a különböző oktatási szinteken, stb. A 80-as évek második felétől egy sajátos átmeneti helyzet állt elő: az egyszerűbb kutatások eredményei átmentek az iskolafejlesztés gyakorlatába, miközben ezen kutatások eredményeit a szakma, a tudományos közösség figyelmen kívül hagyta. Az időszakban burjánzottak az iskolaváltozásról szóló projektek. Az iskolafejlesztés gyakorlata az adott iskolai környezetben a hatékonyságnak bizonyuló iskolák vizsgálata során korrelációs számítások segítségével kialakított „öt tényezős modell”-jére alapozva széles körben elterjedt. Megindult ebben az időszakban a vizsgálati irány intézményesülése is: egy iskolai hatékonyságvizsgálatoknak szentelt intézet (National Center for Effective Schools Research and Development, NCSRD) ekkor kezdett működni, európai és amerikai tudósok nemzetközi fórumot indítottak el (International Congress for School Effectiveness and Improvement), amely évente rendez találkozót, s 1990-ben a területnek szentelt folyóirat indult (School Effectiveness and School Improvement).

A hollandok kutatásai elsősorban a nagymintás vizsgálatok keretében, ill. számos tanulói háttérváltozót felhasználó kohorsz-vizsgálatokban születtek, de megjelenik az elméletekhez való kapcsolódás igénye is (J. Schreerens). Hollandiában az első kutatási kísérlet a témában a 80-as évek végén, az amerikai módszerek átvételével történt, ezt egészítették ki a CITO teszt eredményekkel, kipróbálva az „öt tényezős modellt”. A holland tapasztalatok szerint a vizsgált öt tényezőtől csak egy volt kapcsolatban a tanulói eredmények-

kel, az „fegyelmezett légkör”. Középfokú iskolák esetében az iskolavezetést, menedzsment aspektusokat vizsgálták: itt az iskolavezetéssel összefüggő tényezők bizonyultak a legmeghatározóbbnak, ezek között is az oktatási kérdésekre fordított idő és a tanulói teljesítmény értékelése. Vizsgálták az iskolákat felekezeti különbségek szerint is, ebben a katolikus iskolák bizonyultak jobbnak, mivel gyakrabban értékelték a tanulókat és hagyományosabb, teljesítményközpontú tantervvel dolgoztak. Az egyik neves holland kutató (Bosker) a tanárok szerepét vizsgálta – feltételezve, hogy az iskolai eredményesség végső soron tanári eredményesség –, ezt csak részben találta igazoltnak, más faktorok is fontosnak bizonyultak (pl. intézményi szinten a tanterv, értékelési eljárások).

Az iskolai eredményességvizsgálatokban az angolok szerepe kiemelkedő: az eddigi két legelismerettebb vizsgálatot ők csinálták. Differenciált eredményesség fogalomhasználat jellemzi megközelítésüket, egyidejűleg vizsgálták a tantárgyi és a társadalmi eredményességet – utóbbit az antiszociális magatartáson keresztül. Nagy-Britanniában csak az utóbbi 12–13 évben került hangsúlyosan előtérbe az eredményesség kérdése a kutatásokban, ennek oka részben a Coleman vizsgálat eredményének tudható be, részben az angol hagyományos oktatáskutatás természetének, amely inkább pszichológiai megalapozottságú, s az egyén, a család és a közösség vizsgálatát helyezi előtérbe, és ellenséges a nagymintás empirikus eredményesség vizsgálatokkal szemben. Komoly korai kezdeményezésekkel a 70-es évektől lehet találkozni Angliában (Reynolds, Tomlinson, Nutall, Mortimore). Mortimore kutatásai arra figyelmeztetnek, hogy az iskola hatása nem egy időpontban, hanem folyamában érvényesül, sőt ebben a megközelítésben az iskola hatása jelentősebb, mint a családé: egyes tantárgyak (pl. matematika) esetében tízszer nagyobb hatása van az iskolának, mint a családnak, de még az olvasásban is négyszeres volt az iskola tanulmányi előrehaladásra tett hatása. Meglepte a kutatókat az is, hogy igen különböző körülmények között nagyon hasonló összefüggéseket találtak.

A kötet első részének áttekintését követően a szerzők összegzik az eddigi főbb eredményeket: ezek szerint úgy tűnik, hogy az iskola hatása (intézményi és osztálytermi szintű folyamatok) csak 8–15 százalékat magyaráz a tanulói teljesítmények közti különbségekből. A korai vélekedés, miszerint az iskola hatása független a tanároktól, tévesnek bizonyult, éppenséggel úgy tűnik, hogy a különbségek nagyobb mértékben függenek osztálytermi szintű tényezőktől, és az iskola hatása önmagában nagyon csekély. Az iskolai teljesítmény gyorsan változhat és nem tekinthető az iskolák stabil jellemzőjének. Az egyes kimeneti tényezők (ta-

nulmányi, társadalmi) függetlenek lehetnek egymástól. A teljesítményekben egy iskolán belül is nagy különbségek lehetnek pl. a SES vagy az etnikai háttér szerint. Összességében úgy tűnik, hogy nincs egyetlen, mindenre érvényes recept: bár az eredményes iskolák jellemzői különböző kontextusokban is hasonlóak lehetnek, ezen jellemzők aktuális szerepe a napi iskolai működésben nagyon különböző lehet. Nincs kultúrák közt érvényes megállapítás sem: ami az amerikai kutatásokban egyértelműen igazolódott (pl. a gyakori értékelés és monitoring), ez az angol vizsgálatokban épenséggel a nem hatékony iskolák jellemzője volt.

A kötet második része az iskolai eredményességvizsgálatok új fejleményeit, eredményeit tárgyalja, például nagy adatbázisokon történő eredményesség kutatások módszereinek és eredményeinek ismertetésével, az átlagtól eltérő iskolák vizsgálatáról szóló áttekintésekkel (Sam Stringfield). Jó történeti és módszertani okai voltak, hogy az eredményesség kutatása későn bontakozott ki és csak lassan haladt előre. De a legfontosabb építőkövek lassan a helyükre kerülnek. De frusztráló a tapasztalat, hogy a nagymintás elemzések látszólag alkalmatlanok egyszerű, oktatáspolitikai számára egyértelmű implikációk megfogalmazására. Az eredményességvizsgálatok kapcsán olyan kérdések merülnek fel, mint például, hogy hogyan történik a tanulás, hogyan lehet ezt a folyamatot segíteni, mit kell tanulniuk a tanulóknak, hogyan kell a tantervnek strukturalódnia, hogyan kell a tanároknak tanítaniuk... stb. Ezekből is látható, hogy az iskolai eredményesség témája nagyon komplex. Nehézséget jelent a kérdés többtényezős mivolta önmagában is, ezen kívül további gond, hogy nincs konszenzus egyes területeken és ismeretek hiányával kell számolni sok területen. Nincs konszenzus pl. abban, hogy mit kellene a tanulóknak tanulniuk. Ismeretek hiányoznak arról, hogy hogyan tanulunk. De hiányoznak megfelelő mérési, értékelési eljárások is a tanulásra vonatkozóan, s hiányoznak a tanári hatékonyságra irányuló kutatások is.

Azok a kutatások is gyakoriak az eredményesség vizsgálatokon belül, amikor az átlagtól eltérő teljesítő iskolákat vizsgálják meg a kutatók annak feltárása érdekében, hogy mi járult hozzá az átlagostól eltérő – akár kiugróan jó, akár kiugróan rossz – teljesítmény kialakulásához? Az erre irányuló vizsgálatoknak – az ezeket elemző írás szerint – négy típusa van: a pozitív irányba eltérő iskolák vizsgálata, a pozitív és negatív irányba eltérő iskolák vizsgálata, a pozitív és átlagos iskolák vizsgálata, a pozitív, negatív és átlagos iskolák vizsgálata.

Ch. Teddlie írása (*The Study of Context in School Effects Research: History, Methods, Results and Theoretical Implications*) vázolja a kontextus tényezők ku-

tatásának történetét a hatékonyság kutatásokban, áttekinti a vonatkozó módszertani kérdéseket, és összefoglalja az elmélet szempontjából a főbb eredményeket. A kontextus-érzékeny kutatások az USA-ban folyó eredményesség kutatások második korszakához kapcsolódnak, amelyek fokozottabban figyeltek a társadalmi területi különbségekre az eredményesség vizsgálatánál. A kutatások különböző környezetben vizsgálták az oktatási hatékonyságot: elsősorban három vonatkozásból: a szülők társadalmi-gazdasági státusa szerinti különbségek felől (SES), különböző oktatási szintek szerint, és az urbanitás-vidékiesség dimenziójában, helyenként kiegészülve olyan szempontokkal, mint az iskola nagysága, az iskolakörzet nagysága, a fenntartó különbsége, stb.

A kutatások módszertani szempontból hasznos megoldásaira is kitérve az írás áttekinti a lehetőségeket és a gyakran alkalmazott eljárásokat. A kutatónak több mindent meg kell határozni a kutatás kezdetén: meg kell határozni például az eredményesség szintjeinek számát, ami jellemzően ez: egy (hatékony), kettő (hatékony, nem hatékony), vagy három (hatékony, nem hatékony, átlagos) szokott lenni. Kontextus változók szintén leggyakrabban három szintűek (alacsony, középosztályhoz, ill. felsőközéposztályhoz tartozó tanulók) vagy (városi, városkörnyéki, vidéki). A minta kapcsán el kell dönteni, hogy reprezentatív legyen-e a minta vagy teljes iskolakörzeteket vizsgáljanak, esetleg különböző körzetekből kiválasztott meghatározott számú iskolát. Az elemzés jellemző módszerei a korreláció elemzés, a többváltozós variancia analízis, ill. kvalitatív elemzések, leggyakrabban esettanulmányok.

Az eredményesség jellemzői az eddigi tapasztalatok alapján különbözőek az egyes kontextusokban vizsgált iskolák és iskolakategóriák esetében. Az eredményes középosztályi iskolák jellemzői közé tartoznak a magas jelen- és jövőorientált elvárások, a jó menedzser-igazgató, nem jellemző a hangsúlyos és látható jutalmazási rendszer, a tartalmi kínálat általában túlmegy az alapkészségeken, a közösséggel és a családdal való jó kapcsolat, a szülők bevonása, elsősorban tapasztalt tanárokat alkalmaznak. Ezzel szemben az alacsony iskolázottságú háttérrel rendelkező tanulók hatékony iskoláira irányuló vizsgálat (Teddlie, 1989.) hat jellemzőt emelt ki: magas jelenorientált elvárások (jövőbeni célok háttérben maradnak), kezdeményező és a folyamatokat gyakran értékelő igazgató, külső jutalmazási rendszer a jól teljesítőket jutalmazza, a tanterv elsősorban alapkészségekre fókuszál, a társadalmi környezet hatásának függvényében kialakított külső stratégia (amennyiben a család nem támogató az iskolával szemben, úgy falakat építeni igyekeznek az iskola és a külső

környezet közé, következésképpen gyenge a családdal való kapcsolat, fiatal, idealisztikus tanári gárda.

Az alapfokú oktatásban mindez könnyebben vizsgálható, mint a középfokon, ahol bonyolultabb többszintű irányítású a szervezet maga, más a tanterv, nagyobb a különbség a tanárok között, a tanulók már serdülők, stb. A tanárok értékelése is bonyolultabb, fontosabb a kooperáció. De különösen fontos az irányítás, ami nagyon más a középfokon, mint az alapfokon: az alapfokú iskolák hatékony igazgatóinak fő jellemzői (gyakori ellenőrzés, közvetlenül irányító vezetés) itt kevésbé jellemző, a középfokú iskolaigazgatóknak sem az idejük, sem a szakértelmük nincs meg hozzá.

Az urbanitás dimenziójával kevesebb kutatás foglalkozott, ezek többnyire két dolgot emeltek ki: a forrásallokáció jellemzőit és a kohéziót. Mivel jellemzően kisebb méretűek az iskolák, ennél fogva nagyobb valószínűséggel küzdenek forrás gondokkal. Ugyanakkor nagyobb homogenitás jellemzi az iskolákat, ennél fogva könnyebb konszenzust teremteni dolgokban pl. a tantestületben, nagyobb az esélye a helyi közösség és a szülői részvételnek. Többnyire jó a fegyelem, jó a kapcsolat a központi oktatási szervekkel, korlátozott a tanterv, főleg az alapképességekre fókuszál, kevés a tartalmi innováció, kevesebb szakos tanár, kevesebb a továbbképzési lehetőség, s alacsony a technikai színvonal.

Összességében úgy tűnik, hogy az elméleti vonatkozások: nem nagyon hoztak még igazi, elméletalkotáshoz megfelelő szintű eredményeket, inkább középszintű elméletekről lehetne beszélni. Egy újabb tendenciaként említhető a kontingencia elmélet alkalmazása, a folyamatot és a kontextus időbeli változásait hangsúlyozza.

A kötet végén Jaap Scheerens írása (Conceptual Frameworks on School Effectiveness: Rational Control versus Choice) koncepcionális keretet kínál az iskolai eredményesség vizsgálatok számára a racionális kontroll és a választás modelljének szembeállításával. Az értékelés centrikus racionális kontroll modelljében az értékelés-visszacsatolás-megerősítés szekvencia mind kognitív mind motivációs interpretációkat megenged. Problémái közé tartozik, hogy gyakoriak az olyan nem szándékolt mellékhatások, mint például a tanári ellenállás, ill., hogy könnyen formalizálódáshoz vezethet. A választás modellje a decentralizációs tendenciához kapcsolódik, amely célul tűzte az iskolai autonómia növelését, iskolaválasztási szabadság biztosítását a szülők számára, s széleskörű mozgásteret biztosít az iskolák számára a tanulókért folyó versenyben. Probléma a választásos modellel kapcsolatban, hogy nem csak intézményi és helyi szinten dőlnek el a dolgok, hanem központi szabályozók is működnek, valamint, hogy az esélyegyenlőség elve jellemzően sérül – a jobban isko-

lázott szülőknek kedvez. De a modell implikációkat is ad a hatékonyság kutatás számára, pl. a magániskolák és az állami iskolák összehasonlításával. A szerző egy átmeneti megoldást javasol, egy kombinációt az értékelés-központú oktatáspolitikára és a választási lehetőségek biztosítása között, annak révén, hogy bizonyos kimeneti indikátorok segítségével a céléréseket irányítási szintenként monitorozzák. Ezek az érvényes output indikátorok a racionális választás számára is fontosak, vagyis a választáshoz is szükséges egy megfelelő értékelő mechanizmus.

A kötet elolvasása összességében azt a némileg meglepő következtetést engedi meg, hogy bár léteznek izgalmas és nagyon tanulságos eredmények a kérdésben, ma sincsenek szilárd és általánosan érvényes ismeretek az iskolai eredményesség működését illetően, s még sok időbe és munkába telik, amíg egy hasonlóképpen átfogó másik kötetben ezekről lehet majd beszámolni. (David Reynolds, B. P. M. Creemers, P. S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield, Ch. Teddlie: *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Pergamon, 1994.)

Imre Anna



GYEREK, CSALÁD, ISKOLA

Világszerte egyre nagyobb az érdeklődés az iskola és a család kapcsolatának alakulása iránt. Ez a kötet azon kívül, hogy az iskola és a család kapcsolatának jelentőségét általánosságban is kihangsúlyozza, továbblép és különös hangsúlyt fektet ennek a gyerekek szemszögéből való megközelítésére. Rosalind Edwards bevezetőjében részletesen tárgyalja az iskola és a család kapcsolatának koncepcióit és elméleti elvonatkoztatását. Az ezt követő tíz fejezet kutatási programok eredményeiről számol be Nagy-Britanniában, Norvégiában, Svájcban, Új-Zélandon és az USA-ban. Bár a fejezetek az iskola és a család kapcsolatának különböző aspektusairól adnak számot, hasonlóságuk a gyerek-központúságban nyilvánul meg. A könyv fejezetei egy-egy önálló kutatási munkát ismertetnek. A munkák kutatási módszerei, az adatgyűjtés eszközei eltérőek, vannak köztük kvalitatív és kvantitatív jellegű kutatások egyaránt, esettanulmány, etnográfiai jellegű vizsgálat, eszközökben is igen sokszínűek (felhasználnak egyéni és csoportos interjúkat, megfigyelést, kérdőívet, dokumentumok vizsgálatát és ezek kombinációit). Néhány kutató a gyerekeket/fiatalokat is bevonta a kutatási eszköz kifejlesztésébe. A kutatómunkák különböző or-